Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro ISN : 9373
Centre d'intérêt : 755

Boucher, Anne-Marie

Vocabulaire : français, langue seconde : secondaire : bibliographie
descriptive / Direction générale des programmes, Direction de la
formation générale. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1991
24 p. ; 28 cm

Code : 9091-7011; 16-3433

ISBN 2-550-15359-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Ministère de l'éducation.
Direction de la formation générale. ✱ Québec (Province). Ministère de
l'éducation. Direction générale des programmes.

Descripteur(s) : Français (Langue) ✱ Langue seconde ✱ Vocabulaire ✱
Bibliographie annotée ✱ Secondaire (Ordre d'enseignement)

Cette bibliographie descriptive a été préparée à l'intention des conseillers pédagogiques et des enseignants de français, langue seconde, du secondaire dans le but de leur faire connaître des moyens facilitant l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire. On y trouve 37 comptes rendus d'articles, d'extraits d'articles ou de livres parus depuis 1981.

Type de document

9373

Vocabulaire

Français, langue seconde

Secondaire

Bibliographie descriptive

Avril 1991

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Pour éviter les lourdeurs qu'entraînerait, dans le corps du document, la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner des personnes, le genre masculin neutre a été retenu. Les lectrices et les [illegible] voudront bien en tenir compte.

Vocabulaire, Français, langue seconde, Secondaire, Bibliographie descriptive

Auteure
Anne-Marie Boucher

Responsable du projet
Alida Piccolo,
Responsable des programmes de français, langue seconde, et de français, classe d'accueil et classe de francisation

Édition électronique
Multi-Services Traduction

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 — 9091-7011

ISBN 2-550-15359-6

Dépôt légal — premier trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

Vocabulaire - Bibliographie

Préface

La présente bibliographie a été préparée au cours de l'hiver 1990 pour le compte du ministère de l'Éducation du Québec, à l'intention des conseillers pédagogiques et des enseignants de français, langue seconde, du secondaire, dans le but de leur faire connaître des moyens facilitant l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire.

Il est à noter que dans la présentation des ouvrages recensés, nous avons décrit les divers procédés et techniques proposés par les auteurs.

MOT À MOT,
L'ÉLÈVE
CONSTRUIT LA LANGUE
QU'IL EST EN TRAIN D'APPRENDRE

Table des matières

Articles, extraits d'articles ou de livres

	Page
Boiron, M. « L'imagier » dans *Le français dans le monde*, nº 227, 1989, Fiche pratique I.	2
Boudin, H. « Le jeu des sept familles de noms » dans *Le français dans le monde*, nº 211, 1987, Fiche pratique III.	2
Caré, J. M. « La joie des séries » dans *Le français dans le monde : recherches et applications, Lexiques*, 1989, pp. 154-162.	2
Cohen, A. « Le « Contexte » : aspects linguistiques et didactiques » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 38, nº 3, 1982, pp. 458-468.	3
Cohen-Coudar, C. « Le corps, cet inconnu... » dans *Le français dans le monde*, nº 214, 1988, Fiche pratique I.	4
Corbellari, M. « A comme... Avec les mots, jouons en classe » dans *Le français dans le monde*, nº 151, 1980, pp. 53-54.	4
Courtillon, J. « Lexique et apprentissage de la langue » dans *Le français dans le monde : recherches et applications, Lexiques*, 1989, pp. 146-153.	5
Dolphin, E. « Enhancing Vocabulary Acquisition and Comprehension by Visual Stimuli » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 43, nº 2, 1987, pp. 239-244.	6
Gallardo, C. « Fantaisie verbale » dans *Le français dans le monde*, nº 216, 1988, Fiche pratique I.	6
Galisson, R. « La culture partagée : une monnaie d'échange interculturelle » dans *Le français dans le monde – recherches et applications*, 1989, pp. 113-118.	6
Germain, C. « Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde » dans *Études de linguistique appliquée*, décembre 1984, pp. 7-16.	6
Hammerly, H. « Teaching Vocabulary » dans *Synthesis in Language Teaching: An Introduction to Languistics*, North Burnaby, Second Language Publications, 1986, pp. 448-477.	7
Julien, P. « Avec du vocabulaire » dans *Activités ludiques*, Paris, CLÉ International, 1988, pp. 35-48.	8
Kaneman, M. « Dites-le avec des mots » dans *Le français dans le monde : recherches et applications, Lexiques*, 1989, pp. 163-178.	8

Lavandera Bravo, M. A. « Laisser, Quitter, Cesser, Arrêter, Prêter, Livrer... » dans *Le français dans le monde*, 1987, Fiche pratique V. 9

Ludwig, J. « Vocabulary Acquisition as a Function of Word Characteristics » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 40, nº 4, 1984, pp. 552-562. 9

Maiguashca, R. U. « Semantic Fields : Towards a Methodology for Teaching Vocabulary in the Second-Language Classroom » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 40, nº 2, 1984, pp. 274-297. 10

Nation, P. et J. Coady. « Vocabulary and Reading » dans *Vocabulary and Language Teaching*, Londres, Longman, 1988, pp. 97-110. 11

Nattinger, J. « Some Current Trends in Vocabulary Teaching » dans *Vocabulary and Language Teaching*, Londres, Longman, 1988, pp. 62-82. 11

Nemni, M. « Les mots des mots » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 41, nº 6, 1985, pp. 1020-1040. 12

Pons-Ridler, S. « Lexicologie et enseignement du français aux anglophones » dans *Dialogues et cultures*, nº 22, 1981, pp. 39-60. 13

Pothier, M. « A comme... Apprendre du vocabulaire » dans *Le français dans le monde*, nº 163, 1981, pp. 55-56. 14

Pougatch, M. K. « Des mots pour les dire » dans *Le français dans le monde*, nº 208, 1987, pp. 50-55. 14

Rebuffot, J. « Quel vocabulaire enseigner et comment l'enseigner ? » dans *Didactique en questions*, Beloeil, Les Éditions La Lignée Inc., 1986, pp. 145-154. 14

Richards, J. C. « Lexical Knowledge and the Teaching of Vocabulary » dans *The Context of Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp. 176-188. 15

Rinvolucri, M. « Apprendre les mots... » dans *Le français dans le monde*, nº 172, 1982, pp. 49-50. 16

Tréville, M. C. « Faut-il enseigner le vocabulaire de la langue seconde » dans LeBlanc, R. et al. (rédacteurs), *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1989, pp. 159-182. 16

Vigner, G. « Exercices et apprentissage du vocabulaire » dans *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette, 1984, pp. 97-105. 17

Wilczynska, V. « Un dictionnaire de faux-amis : pour quoi faire ? » dans *Le français dans le monde : recherches et applications, Lexiques*, 1989, pp. 179-187. 17

Livres

Allen, V. F. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford, Oxford University Press, 1983. 20

Boudreau, R. et al. *La pratique du vocabulaire*. Montréal, Guérin éditeur limitée, 1989. 20

Fletcher, J. et al. *Des mots pour l'écrire*. Montréal, Éditions Études Vivantes, 1988. 21

Gairns, R. et S. Redman. *Working with Words. A guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986. 21

Galisson, R. *Des mots pour communiquer*. Paris, CLÉ International, 1983. 21

Morgan, J. et M. Rinvolucri. *Vocabulary*. Oxford, Oxford University Press, 1981. 22

Thomas, B. J. *Advanced Vocabulary and Idiom*. Londres, Edward Arnold, 1989. 22

Wallace, M. *Teaching Vocabulary*. Heinemann Educational Books Ltd, 1982. 23

Articles,
extraits d'articles ou de livres

Boiron, M. « L'imagier » dans *Le français dans le monde*, n° 227, 1989, Fiche pratique I.

L'auteur décrit sept types de jeux destinés à permettre aux élèves de se familiariser avec l'interrogation, la description, les stratégies de contournement d'un mot, l'argumentation et les échanges commerciaux à l'aide de cartes-images représentant des objets ou des animaux.

Devinette
Dans un sac opaque se trouvent plusieurs cartes-images. Les élèves essaient de deviner l'image reproduite sur chaque carte en posant des questions à l'enseignant, qui ne répond que par oui ou par non.

Qu'est-ce que c'est ?
L'enseignant tire des cartes-images du sac. Les élèves doivent encore, à l'aide de questions, trouver le mot français. L'élève qui a trouvé le mot mène alors le jeu. Il doit céder sa place quand un autre élève a deviné le mot suivant.

Mime
L'élève pige une carte-image dans le sac et mime ce qui est représenté.

Anti-devinette
Un élève tire une carte du sac. Il décrit l'objet ou l'animal en quelques phrases et les élèves doivent tenter de le nommer.

Le bon cadeau
Chaque élève tire une carte-image et donne les raisons pour lesquelles il offrirait ce cadeau à une tante dont ce serait le quatre-vingt-troisième anniversaire bientôt.

Échanges
Il s'agit en fait d'un jeu de rôle. Chaque groupe de deux élèves tire une carte-image et joue au « magasin » ; l'un devient acheteur et l'autre, vendeur. Des variantes de ce jeu sont proposées.

Compter les mots
Un élève tire une carte-image. Puis, il raconte une histoire et doit prononcer aussi souvent que possible le nom de l'objet ou de l'animal. Son récit est enregistré. On écoute ensuite les enregistrements et celui qui gagne est celui qui a réussi à prononcer le mot le plus souvent au cours de son histoire.

L'enseignant joue les rôles d'animateur et de personne-ressource. Les élèves prennent part activement aux jeux.

Boudin, H. « Le jeu des sept familles de noms » dans *Le français dans le monde*, n° 211, 1987, Fiche pratique III.

C'est afin de faire acquérir, aux élèves débutants ou encore aux faux-débutants, le vocabulaire des pièces de la maison, de le leur faire mémoriser et aussi pour les amener à se servir des formules de demande, d'acceptation ou de refus que l'auteur présente une activité qui se réalise au moyen d'un jeu de cartes et d'un tableau de **sept groupes** (exemple : la cuisine, la chambre, etc.), de **sept noms** (exemple : la cuisine – l'évier, le réfrigérateur, les plaques de cuisson, le four, la cafetière électrique, le placard, la hotte).

Il s'agit de distribuer le même nombre de cartes à chacun des joueurs et de conserver un paquet pour la pige. Chaque joueur doit regrouper ses cartes selon un des thèmes des sept groupes de noms. Le premier joueur demande à un autre joueur une carte manquante ; s'il l'obtient, il peut demander une autre carte à un joueur de son choix ; si ce dernier n'a pas la carte qu'il désire, il doit alors piger une carte dans le paquet. Si la carte pigée convient à son jeu, il peut piger à nouveau, sinon il doit céder son tour au dernier joueur interrogé. Dès qu'un joueur a en mains tous les noms d'un groupe, il doit déposer ses cartes sur la table. La partie est terminée quand les joueurs n'ont plus de cartes. C'est le joueur qui dépose le plus de groupes de noms qui l'emporte.

L'auteur propose également d'autres thèmes, par exemple les transports : avion, bateau, train, voiture, bicyclette, moto, autobus.

Caré, J. M. « La joie des séries » dans *Le français dans le monde : recherches et applications, Lexiques*, 1989, pp. 154-162.

Selon Caré, le vocabulaire, de par son essence, est voué « à la mise en ordre ». Plusieurs tentatives ont été faites en ce sens au fil des ans et ont influencé la méthodologie de l'enseignement des langues secondes. L'auteur rappelle brièvement les listes « plus ou moins bien organisées » de la méthode traditionnelle et la méthode d'enseignement du français fondamental basée sur certains critères de sélection.

Il s'attarde plus longuement aux listes produites par Gouin (1925) et à celle de Perec (1974) qui découpent et décrivent différemment la réalité du monde en séries de mots et de phrases. Celles de Gouin touchent à trois types de langage :

- l'**objectif** (« expression des phénomènes perçus par nous sur le monde extérieur ») ;
- le **subjectif** (« expression du jeu des facultés de l'âme ») que l'on retrouve dans les phrases relatives ;
- le **figuré** (« expression de l'idée pure ») s'actualise dans les phrases métaphoriques.

Carré s'intéresse plus particulièrement à l'objectif dont les séries de termes regroupent environ 30 000 mots de la langue usuelle pour rendre compte de la vie quotidienne, séries où le mouvement (verbe) est privilégié. « Chaque série isole à droite un verbe par phrase et la phrase de gauche renferme la totalité du vocabulaire. »

Exemple :

La ménagère va chercher sa hache. **va chercher**
La ménagère prend un morceau de bois. **prend**

D'après Gouin, ces séries réussissent à décrire le monde et peuvent faire l'objet de l'enseignement d'une langue. À ces séries, il ajoute un certain nombre de phrases qui animent le langage subjectif et des phrases métaphoriques (le figuré).

De son côté, Perec décrit le monde à partir des lieux où l'on vit (exemple : chambre à coucher, appartement, etc.) sous diverses facettes (l'appartement : voisinage, composition de l'appartement, nombre de pièces, fonctions des pièces auxquelles correspondent les activités de la journée, etc.).

Exemple :

La mère se lève et va préparer le petit déjeuner dans la **cuisine**.
L'enfant se lève et va dans la **salle de bains**.

L'auteur ne croit pas nécessaire de reprendre ces listes de façon exhaustive pour l'enseignement, mais de s'en inspirer. De Gouin, l'on pourrait retenir le langage objectif « se faire de la vie, des modes d'emploi » ; par exemple, relater son expérience en langue cible, décrire les gestes du petit déjeuner. De Perec, « se transformer en archiviste du quotidien, multiplier les inventaires, mémos, pense-bêtes, se souvenir avec précision des menus détails : un geste, un vêtement, un bout de rue, un quartier... »

Cohen, A. « Le « Contexte » : aspects linguistiques et didactiques » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 38, n° 3, 1982, pp. 458-468.

Cohen passe d'abord en revue les différentes interprétations accolées au terme « contexte » par divers auteurs et retient la distinction faite entre l'entourage non linguistique qu'on appelle situation et l'entourage linguistique qui est le contexte.

Ensuite, il décrit l'importance du contexte linguistique pour la compréhension des mots en général et plus particulièrement pour certains types de mots.

Puis, il conteste les affirmations de Deighton et de Rosetti. Le premier dit que « les mots n'ont de sens que lorsqu'on les utilise, jusqu'à ce qu'on les place dans un contexte », et le deuxième, « le mot n'est que par le contexte et n'est rien par lui-même ». Cohen démontre que chaque mot a deux sens : un sens de base et aussi un sens contextuel et que chacun de ces sens est unique. Le contexte aidant uniquement à accorder la bonne signification au mot à condition cependant qu'un usager de la langue fasse l'effort intellectuel pour interpréter le contexte. L'auteur reconnaît que pour certains types de mots qu'il indique, le contexte ne facilite pas l'accès au sens. Le contexte a ses limites et parfois, il peut même induire l'usager en erreur surtout si celui-ci ne vérifie pas les hypothèses émises.

Il termine en faisant aux enseignants des propositions (à partir de propositions faites par divers auteurs) destinées à aider les élèves à comprendre le sens des mots à l'aide du contexte.

L'enseignant devrait

former les élèves à :

- accorder de l'importance au contexte ;
- reconnaître l'ambiguïté de certains contextes ;
- reconnaître la charge associative d'un même mot inséré dans des contextes différents ;
- sélectionner des mots et des phrases d'après le niveau de langue dans lequel ils communiquent ;
- trouver le sens d'un mot composé d'après le sens accordé à chaque élément qui le compose et aussi en se basant sur le contexte ;
- analyser les contextes pour comprendre les changements de sens des mots ;
- émettre des hypothèses sur le contenu d'un texte et les vérifier ;
- indiquer les contextes qui présentent pour eux des difficultés ;

proposer des exercices :

- sur des fragments de mots dont l'interprétation dépend d'aptitudes cognitives bien déterminées ;
- sur les suffixes et les préfixes et les racines des mots ;
- sur l'importance décisive du contexte pour l'interprétation des polysèmes et des homonymes ;
- portant sur des définitions : formelle, exemplifiée, descriptive, par comparaison, etc. ;
- d'association de mots avec des objets ou des concepts ;
- de complétion de textes à espaces (test de clozure) ;
- de remise en ordre de phrases désorganisées ;
- sur les contraintes des prépositions associées à des noms, des verbes ou des adjectifs ;
- portant sur des locutions figées et plus ou moins figées ;
- portant sur la compatibilité des traits sémantiques des constituants (exemple : héler un taxi et non héler un acacia) ;
- portant sur les difficultés particulières d'un groupe.

Cohen-Coudar, C. « Le corps, cet inconnu... » dans *Le français dans le monde*, n° 214, 1988, Fiche pratique I.

On demande à des élèves débutants de nommer, à l'aide d'un dictionnaire, les différentes parties du visage et du corps qui ont été fléchées sur une photo ou un dessin ou encore de compléter un dessin en s'inspirant de la liste de mots fournie par l'enseignant. Ensuite, pour des élèves de niveaux intermédiaire et avancé, l'auteure propose deux activités. La première s'inspire du jeu connu « Jacques a dit » : l'enseignant donne des ordres correspondant au vocabulaire précédemment acquis ou révisé et les élèves doivent réagir, par exemple : « Touchez votre nez. Levez un bras. Etc. » Pour la deuxième activité, l'on remet aux élèves une liste d'expressions liées à une partie du corps ou du visage (exemple : casser les oreilles, prêter l'oreille), puis une autre liste qui correspond à la signification de ces expressions (exemple : faire trop de bruit, écouter). Les élèves doivent associer l'expression à la définition. Pour terminer cette activité, la liste des expressions dans laquelle le nom de la partie du visage ou du corps a été omis est soumise aux élèves qui doivent l'y inscrire.

Corbellari, M. « A comme... Avec les mots, jouons en classe » dans *Le français dans le monde*, n° 151, 1980, pp. 53-54.

L'auteur inventorie douze jeux linguistiques pour un public d'élèves de niveau **avancé**.

1. **Jeux sur les métaphores**
   - 1.1 Imaginer une métaphore du genre « Le boulanger est dans le pétrin », « Le potier en a ras le bol ».
   - 1.2 Imaginer des phrases ou des expressions métaphoriques sont prises à la lettre (exemple : « A force d'être dans le vent, il a pris un rhume »).
   - 1.3 Relever des métaphores selon un thème particulier (fruits, légumes) et rédiger des textes qui en contiennent (exemple : « Il avait une tête d'artichaut, un oeil-de-perdrix et un oeil-de-boeuf »).
2. **Acrostiches**
   Produire un texte dont la première lettre de chaque phrase, lue dans le sens vertical, forme le prénom d'une personne.
3. Faire produire des textes dont chaque mot commence par la même lettre.
4. Faire produire des textes dans lesquels de nombreux mots se terminent par le même son.
5. Faire produire des textes dans lesquels apparaissent de nombreux homonymes.
6. **Cadavres exquis**
   A partir d'un cadre morpho-syntaxique [Le (la, les) + nom + adjectif], produire des phrases.
7. **Interprétation de signes**
   Imaginer des désignations fantaisistes à des sigles connus (exemple : OVNI pourrait signifier organisation des vaches nécromanciennes indiennes).
8. **Télescopage de proverbes**
   Transformer des proverbes connus : « Nul n'est prophète sans casser des oeufs ».
9. **Mots-valises**
   Exemple : animal + animal = un ouistitigré, un hareng-outang.
10. **Définitions fantaisistes de mots existants ou de mots inventés**
    Inventer des définitions de mots, par exemple une langouste est un animal dépourvu de langue.
11. **Jeu de l'adjectif**
    Produire un texte fantaisiste dans lequel l'élève utilise des mots qui relèvent du domaine d'un adjectif (exemple : gastronomique).
12. **Inventions**
    Imaginer des énoncés du genre « lunettes noires sans verres pour faux aveugle ».

Courtillon, J. « **Lexique et apprentissage de la langue** » dans ***Le français dans le monde : recherches et applications, Lexiques***, 1989, pp. 146-153.

Courtillon a examiné les stratégies d'acquisition du vocabulaire dans une langue maternelle et seconde à l'aide de productions libres.

Elle a constaté que pour pallier l'incapacité d'exprimer lexicalement des notions abstraites, impuissance qu'elle attribue à leur développement cognitif, les enfants utilisent, dans leur langue maternelle, diverses stratégies. Chez des élèves étrangers débutants, elle a décelé trois étapes.

- **Première étape** – étape d'acquisition lexicale naturelle –
  Les élèves font l'acquisition d'éléments lexicaux liés aux tâches qu'ils réalisent en petits groupes.
- **Deuxième étape**
  Les élèves utilisent des paraphrases et des définitions pour expliquer le sens des mots à leurs compagnons.
- **Troisième étape**
  Celle-ci est liée à « l'apprentissage du rapprochement des termes du lexique pour les comparer » et n'est observable que chez un certain nombre d'élèves.

À la suite de ses observations, elle suggère des applications pédagogiques correspondant à chacune des étapes.

Étape A : proposer des pratiques variées

- dans lesquelles « l'input » lexical est riche ;
- qui permettent à l'élève de choisir en partie son lexique afin d'en favoriser l'acquisition ;
- sur les diverses marques d'intonation ;
- favorisant l'interaction.

Étape B

- Stimuler le langage appris par l'incitation à la paraphrase.
- Faire appel aux élèves qui ont compris pour expliquer le sens des mots à ceux qui n'auraient pas compris.
- Faire corriger les erreurs en demandant de reformuler.
- Rechercher des définitions de mots.
- Rechercher des synonymes.

Ces activités, dit-elle, permettent aux élèves d'échanger sur la langue de façon naturelle.

Étape C

Proposer des types d'exercices qui mettent en jeu des activités variées, de style cognitif, reprises dans le tableau qui suit.

Pôle analytique (niveau du conscient)	**Activités cognitives ou pseudo-cognitives**	**Types d'exercices**
	analyse et mémorisation	• repérage (association sens/forme) • mémorisation de nouvelles formes • recherche de synonymie • analyse des collocations
	mise en figuration	• repérage des types de figuration • création de métaphores
	évocation	• production à partir d'un déclencheur • recherche d'un titre
Pôle associatif (niveau du subconscient)		• réécriture de définitions (redistribution sémique) • production sur une base notionnelle • production par isosémie visuelle

Dolphin, E. - Enhancing Vocabulary Acquisition and Comprehension by Visual Stimuli - dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 43, n° 2, 1987, pp. 239-244.

Pour l'auteur, les enseignants auraient avantage à considérer l'utilisation de stimuli visuels, plus particulièrement les diapositives, comme matériel pédagogique pouvant contribuer à l'enrichissement du vocabulaire, à l'amélioration de la compréhension et de l'expression orales et même à la consolidation de la grammaire chez les élèves. De plus, l'utilisation de ces stimuli peut contribuer à les motiver car ils les mettent en contact avec la langue et la culture de la société dont ils sont en train d'apprendre la langue.

Il s'agit d'abord de constituer un dossier d'éléments visuels et de l'exploiter en classe selon l'une des deux méthodes décrites ci-dessous.

Première méthode
L'enseignant regroupe les diapositives selon un thème (exemple : nourriture et boisson, commerce, transport), les présente aux élèves et les questionne sur le contenu.

Deuxième méthode
Les stimuli visuels présentés constituent une histoire cohérente que l'enseignant lit aux élèves à plusieurs reprises pour ensuite leur demander de la répéter ou de la réécrire.

Il exemplifie chacune des méthodes.

Gallardo, C. - Fantaisie verbale - dans *Le français dans le monde*, n° 216, 1988, Fiche pratique I.

À partir de la chanson « Complainte du progrès » de Boris Vian et à l'aide de documents divers (livre de grammaire, recueil lexical, documents iconographiques, tableau de formation des mots composés en annexe de l'article), les élèves de niveau **très avancé** sont entraînés à reconnaître et à créer des mots composés qui font partie de la vie quotidienne.

Un travail de préparation lexical précède plusieurs auditions de la chanson suivies d'exercices visant d'abord la compréhension globale du texte, puis une compréhension approfondie. Ensuite, les élèves se regroupent autour d'un thème choisi et chaque groupe « s'amuse à déguiser, à la façon de Vian, un élément, un épisode ».

Galisson, R. - La culture partagée : une monnaie d'échange interculturelle - dans *Le français dans le monde – recherches et applications*, 1989, pp. 113-118.

Le domaine de l'enseignement d'une langue s'est toujours donné pour objectif l'enseignement de la langue et de la culture véhiculée par la langue. Cependant, il y a toujours eu un manque d'outils permettant aux élèves d'apprendre l'un des deux types de culture dont parle l'auteur. Au sens littéraire, la culture, qu'il appelle **culture cultivée**, a été répertoriée dans des ouvrages écrits et la **culture culturelle** ou culture du quotidien est celle pour laquelle on commence à faire des recherches. Il exemplifie ce deuxième type de culture à l'aide des mots « pou » et « vache » en faisant ressortir que la « valeur ajoutée au signifié du signe est culturelle ».

L'auteur s'intéresse plus particulièrement à la culture du quotidien. Il annonce dans son article qu'il prépare un dictionnaire de **lexiculture partagée** « dont la nomenclature comprendra les mots à charge culturelle partagée les plus productifs » qui devrait être d'un « grand secours pour les étrangers ». Il souhaite que ce premier outil ouvre la voie à d'autres ouvrages.

Germain, C. - Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde - dans *Études de linguistique appliquée*, décembre 1984, pp. 7-16.

En premier lieu, Germain exprime le souhait que l'on puisse intégrer une composante « vocabulaire » dans une méthodologie communicative.

Il s'interroge ensuite sur l'utilité de la prédétermination du vocabulaire en fonction de la fréquence des mots ou d'inventaires thématiques, de notions générales ou particulières et il en conclut que dans une approche communicative de type notionnel ou fonctionnel, il reste possible de le faire. Par contre, s'il s'agit d'une approche communicative basée sur l'exploitation de documents authentiques oraux et écrits, alors il considère que les inventaires lexicaux sont moins pertinents.

Pour aider à l'enseignement ou à l'apprentissage du vocabulaire, compte tenu du point de vue où l'on se place, il reprend les moyens proposés par Galisson (1983), c'est-à-dire l'utilisation d'une table de concordance, du concordancier, de l'auto-dictionnaire person-

nalisé, et par Simard (1982) : repérage des mots dans un texte à l'aide des préfixes et des suffixes, élaboration de tableaux de famille de mots (Simard 1983) et propose l'exploitation pédagogique de listes de mots congénères (mots-amis) pour finalement souhaiter l'élaboration de dictionnaires mieux adaptés aux besoins des élèves.

Hammerly, H. « Teaching Vocabulary » dans *Synthesis in Language Teaching: An Introduction to Languistics*, North Burnaby, Second Language Publications, 1986, pp. 448-477.

Vous trouverez ci-dessous un résumé des conseils que Hammerly fournit aux diverses personnes travaillant dans l'enseignement d'une langue seconde (enseignants, auteurs de manuels).

- L'importance devrait être accordée à l'apprentissage de la langue et non à chacun de ses éléments constitutifs (grammaire, vocabulaire, etc.).
- Au niveau **débutant**, on devrait présenter le vocabulaire en contexte selon une progression définie, alors qu'à un niveau avancé il peut être l'objet d'auto-apprentissage.
- Parce que l'apprentissage du sens des mots est un processus long et complexe, il faut que les élèves soient d'abord mis en présence des mots dans divers contextes d'écoute et de lecture et ensuite dans des activités de production.
- Au niveau **débutant**, l'accent devrait être mis sur le vocabulaire actif. Au niveau **intermédiaire**, vocabulaire actif et ensuite passif et concentration du vocabulaire passif au niveau **avancé**.
- Sensibiliser les élèves au fait qu'apprendre le vocabulaire d'une langue seconde consiste en partie à apprendre les contextes dans lesquels des mots peuvent être utilisés.
- Sensibiliser les élèves à la pluralité des sens accordés aux mots.
- Présenter le sens de base d'un mot avant de passer aux autres sens attribués.
- Un adulte **débutant** devrait apprendre 1 000 mots de base (seuil-minimal selon le Niveau-Seuil) en première secondaire, 1 500 en deuxième, 2 000 en troisième et 2 500 en quatrième.
- Bien sélectionner le vocabulaire selon des critères de fréquence, d'étendue, d'utilité, d'efficience, de familiarité, d'utilité pour la communication en classe, de facilité d'apprentissage.
- Enseigner d'abord des mots concrets avant de passer au vocabulaire abstrait.
- Présenter les nouveaux mots de vocabulaire en contexte linguistique et non linguistique (dialogue, narration, etc.) selon la démarche suivante :

  écoute du mot, imitation, élicitation du sens du mot, pratique signifiante.
- Exercices et activités :
  - exercices structuraux,
  - recherche de synonymes, d'antonymes, d'hyponymes, de définitions,
  - mots de même famille, paraphrases, associations, jeux, devinettes, etc.
- Mots congénères et faux-amis : le travail sur les mots congénères devrait se faire au niveau intermédiaire quand plus de temps est accordé à la lecture. Les faux-amis devraient être présentés en contexte.
- Locutions figées : apprentissage par la pratique.

Ne pas faire

- Présenter trop de mots nouveaux à la fois.
- Enseigner en même temps des mots dont le sens ou la forme est apparenté dans des contextes similaires.

Faire

- Utiliser des stimuli visuels.
- Enseigner d'abord le vocabulaire nécessaire au bon fonctionnement de la classe.
- Enseigner les règles de formation des mots de la même famille.
- Encourager les élèves à noter les mots avec leurs sens dans un cahier réservé au vocabulaire.
- Encourager les élèves à deviner le sens de mots nouveaux en se basant sur le contexte.
- Impliquer les élèves dans leur processus d'apprentissage.
- Faire établir un programme de développement du vocabulaire aux élèves de niveau avancé.
- Aider les élèves à corriger leurs erreurs.
- Les auteurs de manuels devraient marquer visuellement certaines catégories de mots (mots nouveaux, faux-amis, mots congénères, verbes) et fournir des listes de mots en langue maternelle et seconde.
- Utiliser un dictionnaire bilingue en début d'apprentissage et unilingue par la suite.

Julien, P. « Avec du vocabulaire » dans *Activités ludiques*, Paris, CLÉ International, 1988, pp. 35-48.

Pour chacun des quatorze jeux, sept pour des débutants et sept pour élèves de niveau intermédiaire, les objectifs poursuivis, le matériel requis, le déroulement et les règles sont précisés. Aussi, des variantes au jeu original sont conseillées pour simplifier le jeu ou encore pour le complexifier.

- **Lettres volantes • Page de dictionnaire**
  À partir d'une lettre, trouver un mot, une liste de mots.
- **Liste de souvenirs**
  Les élèves observent des objets, photos, cartes postales thématiques ou fiches. Ces éléments sont ensuite mis hors de leur vue et les élèves doivent établir la liste des éléments retenus.
- **Photo souvenir**
  On présente aux élèves une affiche, photo ou diapositive (exemple : photo d'une voiture, pièce dans une maison, etc.). Ils l'observent pendant quelques minutes. Ensuite, ils doivent noter sur une fiche les noms d'objets dont ils se souviennent ainsi que l'endroit où ils se trouvent.
- **Phonème guide**
  À partir d'un phonème donné, les élèves doivent nommer des mots qui le contiennent.
- **La couleur du temps**
  En cercle, un élève lance le ballon à un joueur en donnant le nom d'une couleur. Celui qui le reçoit doit nommer un nom d'objet, d'animal, etc., ayant cette couleur.
- **Les couleurs des autres**
  Même technique que pour le jeu précédent à la différence que le premier joueur, en lançant le ballon, doit nommer la couleur d'une pièce de vêtement de la personne à qui il envoie le ballon.
- **La valise sans fond**
  Un premier joueur dit : « Dans ma valise, j'ai mis un album photo ». Le suivant répète la phrase en ajoutant un mot qui commence par la lettre B, l'élève suivant, un mot qui commence par la lettre C et ainsi de suite.
- **Prénoms et professions**
  Un modèle est donné, par exemple : « André est architecte ». Le premier joueur doit reprendre le modèle en ajoutant un prénom et un nom de métier commençant par B, le joueur suivant par C, etc.
- **Le festin**
  D'abord dresser un « inventaire des noms d'aliments ». Le premier joueur dit : « Au déjeuner, j'ai mangé ... » (mot commençant par A), le deuxième reprend ce que le premier joueur a dit et y ajoute un nom d'aliment commençant par B, et ainsi de suite.
- **Points communs**
  Inscrire aux tableaux une liste de mots ayant des points en commun et demander aux joueurs de nommer, dans un temps limité, le maximum de points communs entre ces mots.
- **Points communs**
  Même jeu que le précédent mais le jeu porte sur les noms de personnes.
- **Trois éléments**
  À un membre d'une équipe, on dit un des termes suivants : eau, terre ou air. Le membre a de 15 à 20 secondes pour nommer le maximum d'éléments qui sont liés à ce domaine.
- **Le contraire**
  Trouver le contraire de mots. L'élève qui en a trouvé le plus grand nombre est le gagnant.

Kaneman, M. « Dites-le avec des mots » dans *Le français dans le monde : recherches et applications, Lexiques*, 1989, pp. 163-178.

Après avoir noté le désintéressement relativement à l'enseignement du vocabulaire et la nécessité toujours constante pour les apprenants d'apprendre des mots pour être en mesure de communiquer, l'auteure se réjouit que l'on reconnaisse à nouveau sa pertinence et que plusieurs didacticiens s'y intéressent.

Pour revitaliser cet enseignement, elle souscrit aux suggestions de Galisson « convaincre l'apprenant d'apprendre et lui suggérer de créer un auto-dictionnaire personnalisé », mais considère qu'il y a toujours place pour une intervention des enseignements en salle de classe. C'est pourquoi elle suggère dans son article « une piste méthodologique ayant pour fonction de pratiquer (niveau 11) un vocabulaire thématisé présenté en discours ». L'approche thématique, elle le reconnaît, n'est pas nouvelle mais elle s'est enrichie de divers apports venus de la linguistique (analyse du discours), de la pragmatique (interaction) et de la sémantique (référence sémantique).

Pour illustrer ses propos, elle présente un dossier sur le thème du voyage qu'elle a titré « Évasion ».

Elle a d'abord colligé des textes variés portant sur le sujet, elle en présente quelques-uns, et a ensuite élaboré une série d'exercices pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire. Ils portent sur :

- la recherche de définitions par les paraphrases et la reformulation puis la vérification dans des dictionnaires ;
- l'analogie (comme amorce) de façon ainsi à déborder le vocabulaire rencontré dans les documents ;
- la dérivation, limitée à la « famille de mots » ;
- la recherche de (para)synonymes ;
- la recherche d'antonymes ;
- l'association ;
- les locutions, etc.

Lavandera Bravo, M. A. « Laisser, Quitter, Cesser, Arrêter, Prêter, Livrer... » dans *Le français dans le monde*, 1987, Fiche pratique V.

C'est afin de faire saisir le sens distinct des couples de verbes suivants : « laisser/quitter ; cesser/arrêter ; prêter/livrer » que Lavandera propose une fiche pratique pour des élèves de niveau moyen-avancé.

Pour amorcer ce travail, l'enseignant leur fournit des exemples aidant à la compréhension de chacun des verbes cités précédemment. Puis, en groupes de quatre, les élèves choisissent l'un de ces verbes et rédigent des phrases dans lesquelles ils les utilisent. Cela étant fait, l'enseignant leur remet (ou élabore avec eux) une série de quatre images illustrant une histoire et un court texte dans lequel les verbes ont été omis. Il s'agit pour les élèves d'introduire le bon verbe au bon endroit. On demande ensuite aux élèves d'imaginer une cinquième image qui représenterait le dénouement de la situation qu'ils raconteront en séance plénière. Pour terminer, chaque élève écrit l'histoire en convertissant les dialogues en style indirect.

Ludwig, J. « Vocabulary Acquisition as a Function of Word Characteristics » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 40, n° 4, 1984, pp. 552-562.

Cet article s'intéresse aux mots de vocabulaire qui demandent un effort particulier d'apprentissage ainsi qu'à certaines techniques pédagogiques inspirées des travaux de la psychologie appliquée.

Tout d'abord, des recherches ont montré que certains mots sont plus faciles à acquérir, à retenir et, par conséquent, à réutiliser en langue seconde :

- **les mots dont la prononciation en langue seconde se rapproche de celle de la langue maternelle** ;
- **les noms sont plus faciles à retenir que les verbes et les adjectifs,** probablement en raison du fait qu'ils sont plus concrets et plus fréquents dans la plupart des langues ;
- les **mots concrets** sont plus faciles à apprendre que les mots qui font référence à des concepts abstraits ;
- les **mots positifs** sont plus faciles à retenir que les mots à connotation négative.

À partir de ces résultats, l'auteur affirme que les enseignants de langue seconde devraient accorder plus d'importance à l'enseignement et à l'apprentissage de mots qui risquent de poser des problèmes aux élèves.

Ensuite, elle recommande l'utilisation d'un certain nombre de moyens pédagogiques pour certains éléments de la langue qui posent des problèmes aux élèves.

- **Sons de la langue**
  - Avec des élèves débutants : répétition et exercices de discrimination, chansons, épellation, jeux rythmiques.
  - Avec des élèves plus avancés : activité du genre « Corrigez-moi » (exemple : l'élève entend « Ce matin, j'ai très femme » ; il doit remplacer femme par faim).
- **Prépositions et adverbes** peuvent s'acquérir selon la méthode de Asher « La méthode par le mouvement ».
- **Adjectifs** : exploitation d'images illustrant des couleurs, des qualités et des émotions.
- **Phrase contenant plus que la structure de base S + V + C**
  On fournit aux élèves une phrase à trois éléments (S+V+C) ; les élèves l'enrichissent à l'aide d'adjectifs et d'adverbes connus.
- **Pour développer l'imagination et la compréhension orales**
  Au moyen de bandes dessinées, d'annonces publicitaires ou de dessins.
  Les élèves entendent une histoire et doivent sélectionner le stimulus visuel qui correspond à chaque partie de l'histoire ou encore dessiner la situation décrite.

- **Mots négatifs**
  L'enseignant fournit un énoncé (exemple : Jacques est malheureux aujourd'hui), les élèves tiennent une séance de remue-méninges pour trouver des synonymes à l'adjectif (exemple : triste, etc.).

Dans la conclusion, elle rappelle que si la psychologie appliquée peut se permettre l'exploitation de mots isolés, l'enseignant de langue doit, afin d'obtenir de meilleurs résultats, présenter les mots en contexte.

Typologie d'exercices lexicaux

- **Insertion d'un mot**
  On fournit aux élèves une liste de mots qui appartiennent à un même champ sémantique (exemple : maison, domicile, résidence, etc.) et une liste de phrases. La tâche des élèves consiste à sélectionner le mot approprié à chaque phrase.

- **Association de mots**
  Par exemple, on fournit aux élèves une liste de noms d'animaux qu'ils doivent associer à une caractéristique humaine.

  Exemple : – singe, mule, cochon, tortue, etc.
  – Marie est lente comme ... (une tortue)

- **Élaboration de phrases**
  On soumet aux élèves une liste de mots appartenant à un même champ sémantique. Les élèves doivent produire des phrases illustrant le sens de chaque mot.

- **Explication de catégorisation**
  Plusieurs listes distinctes de mots sont présentées aux élèves qui doivent en justifier les regroupements.

- **Recherche de la progression dans l'intensité**
  À partir d'une liste de mots appartenant à un même champ sémantique (chaud, froid, tiède, etc.), les élèves doivent classer ces mots selon un critère établi.

- **Test de closure**
  Les élèves doivent trouver le plus de mots possibles convenant à un contexte.

- **Association de mots et représentation visuelle de ceux-ci**

- **Classification de mots selon certains critères**
  Exemple : Les élèves doivent choisir dans une liste d'adjectifs, ceux qui expriment des attitudes vis-à-vis de l'argent, ceux qui se rapportent à des personnes qui aiment dépenser ou qui n'aiment pas dépenser et inscrire les mots sous la bonne rubrique dans une grille donnée.

- **Formation de mots à partir de la racine d'un mot, d'un préfixe ou d'un suffixe**

  Exemple : **Noms de métiers**

	-iste	*-ier*
coiffeur	dentiste	banquier
danseur	journaliste	charcutier

- **Construction d'un champ sémantique à partir d'un mot**
  Par exemple, on fournit aux élèves le mot « qua-

Maiguashca, R. U. « Semantic Fields: Towards a Methodology for Teaching Vocabulary in the Second-Language Classroom » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 40, n° 2, 1984, pp. 274-297.

Dans cet article, l'auteure s'appuie sur les écrits de didacticiens de renom pour réclamer que l'enseignement du vocabulaire se fasse de façon plus systématique et propose une typologie d'exercices inspirée de la lexicologie et de la sémantique structurale.

Dans un premier temps, elle constate que le vocabulaire occupe une place peu importante dans les manuels pour débutants où il y est surtout présenté en fonction de catégories grammaticales ou de situations. Les auteurs se préoccupent surtout de la phonologie, de la grammaire et des structures de base de la langue. Le problème se complique avec les élèves des niveaux plus avancés, alors que les enseignants doivent augmenter et raffiner le vocabulaire des élèves sans qu'il y ait de manuel pour les aider en ce sens. Ils y suppléent en recourant à divers moyens, surtout la lecture qui, toutefois, présente certains inconvénients :

- L'attention est surtout portée sur le texte et momentanément sur le vocabulaire.
- L'étude d'un texte entier n'est pas « économique » pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire.
- L'apprentissage des mots ne se fait que partiellement et passivement.

Ensuite, elle explique sur quoi elle s'est basée pour élaborer la typologie qu'elle présente par la suite.

La lexicologie et la sémantique structurale reconnaissent que les mots n'existent pas de façon isolée mais font partie d'un réseau de mots interreliés par le sens et peuvent se regrouper en champs sémantiques. De plus, les mots servent à classifier la réalité plutôt qu'à la décrire.

lité », les élèves énumèrent les qualités que l'on reconnaît à des humains (gentil, etc.).

- **Étude de textes**
  Aucune méthodologie n'est fournie. Cependant, l'auteure précise qu'il ne s'agit pas de lecture mais bien de l'étude de textes dans le but d'enrichir le vocabulaire des élèves.

En dernier lieu, elle fait valoir les avantages qu'il y a à utiliser les champs sémantiques pour faciliter l'acquisition du vocabulaire :

- ils aident les élèves à développer une compétence lexicale en les impliquant activement dans leur apprentissage ;
- ils aident à la mémorisation et à la rétention d'éléments lexicaux.

Nation, P. et J. Coady. « Vocabulary and Reading » dans *Vocabulary and Language Teaching*, Londres, Longman, 1988, pp. 97-110.

Les auteurs passent en revue les recherches faites dans le but de découvrir si la connaissance du vocabulaire facilite la compréhension des textes et parallèlement, si la lecture de textes aide à l'acquisition du vocabulaire.

Les résultats des recherches citées fournissent des pistes, mais les auteurs considèrent que d'autres recherches sont nécessaires car les enseignants ne sont pas encore outillés adéquatement pour aider les élèves dans ces domaines.

À ce jour, on a pu constater qu'il est possible d'acquérir beaucoup de mots au moyen de la lecture et que la présence d'items lexicaux peu utilisés rend la compréhension d'un texte plus difficile. Toutefois, on n'est pas parvenu à dégager le « seuil-ratio » de mots inconnus qui la rend ardue. Ce qui semble sûr en tout cas, c'est le fait que lorsque les élèves prennent connaissance des mots avant la lecture, ils réussissent à mieux comprendre un texte, mais que la compréhension du contexte joue aussi un rôle important.

Les auteurs proposent la démarche, conçue par Clarke et Nation en 1980, afin d'initier les élèves à utiliser le contexte linguistique et non linguistique pour mieux deviner le sens de mots inconnus :

1. trouver la partie du texte dans laquelle il y a un mot inconnu ;
2. étudier le contexte immédiat du mot inconnu et simplifier ce contexte si nécessaire ;
3. étudier le contexte élargi du mot inconnu ;
4. deviner le sens du mot inconnu ;
5. vérifier si ce qu'on a deviné est exact.

Nattinger, J. « Some Current Trends in Vocabulary Teaching » dans *Vocabulary and Language Teaching*, Londres, Longman, 1988, pp. 62-82.

C'est parce que l'acquisition d'un vocabulaire actif et d'un vocabulaire passif requiert des habiletés différentes de la part de l'élève que les enseignants doivent mettre en œuvre des stratégies d'enseignement propres à chacun de ces vocabulaires.

Dans le cas du vocabulaire passif, l'élève doit comprendre les mots et les emmagasiner dans sa mémoire alors que pour produire des mots de vocabulaire, il doit d'abord faire appel à sa mémoire pour se les rappeler et pour être en mesure ensuite de les employer dans les situations appropriées.

L'auteur passe ensuite en revue diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire permettant de faciliter le développement de la compréhension et de la production.

(Note : Nous ne décrivons ou n'exemplifions que les stratégies qui ne nous semblent pas explicites ou qui n'ont pas été décrites ailleurs dans le présent document.)

Pour aider à la compréhension et à la rétention des mots

- deviner le sens des mots par le contexte ;
- s'initier à la morphologie des mots (préfixe, etc.) ;
- s'initier à l'usage d'un dictionnaire ;
- découvrir divers moyens mnémoniques ;
- représenter mentalement la forme visuelle des mots ;
- associer (illustration-mot ; mot-mot) ;

- employer des techniques tirées des méthodes suivantes :
  - méthode par le mouvement (Total Physical Response) – méthode dans laquelle les mots sont associés à des gestes ;
  - « Community Language Learning » pour aider les élèves à établir une relation personnelle avec un mot – cette méthode met l'accent sur le vécu des élèves ;
  - méthode suggestopédique – apprentissage par la suggestion ;
- s'interroger sur un mot (questions de plus en plus complexes) ;
- étudier les préfixes et les suffixes des mots ;
- rechercher des mots de même famille ;
- rechercher des similitudes entre des mots ;
- rechercher des collocations (regroupement de mots), par exemple : **nuit** et **noire** peuvent coexister dans une même phrase alors que **nuit** et **verte** ne le peuvent pas, à moins que ce ne soit dans un texte poétique.

Pour aider à se souvenir d'un mot et à le produire

- réemployer rapidement le vocabulaire nouvellement appris ;
- communiquer ce que l'on a à dire sans rechercher à tout prix, en début d'apprentissage, la perfection de la forme ;
- rechercher des périphrases (plusieurs mots pour désigner ce qui pourrait être exprimé en un seul – l'astre de la nuit pour la lune) ;
- rechercher des mots liés à des thèmes ;
- établir des relations sémantiques (synonyme, antonyme, hyperonyme, hyponyme, mots complémentaires, etc.) ;
- rechercher des métaphores (« Galarneau brille » pour « le soleil brille ») ;
- rechercher des collocations.

À la suite de ce relevé, l'auteur discute de l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage des phrases lexicales. Elle en dénombre trois catégories qui sont liées aux interactions sociales (exemple : à plus tard), à des thèmes (exemple : temps – quelle heure) ou encore à des marqueurs du discours (exemple : tu sais, d'après moi). Ces phrases débordent l'unicité des mots et il serait plus facile de se les rappeler que de se rappeler les mots isolés. Sur le plan méthodologique, elle s'en tient à des exercices de type structural et exprime le souhait que les phrases lexicales fassent l'objet de recherches théoriques et méthodologiques.

Nemni, M. « Les mots des mots » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 41, n° 6, 1985, pp.1020-1040.

Après avoir expliqué le peu d'importance accordé au vocabulaire dans l'enseignement d'une langue seconde, Nemni présente un bref historique du traitement du vocabulaire dans des approches qui ont marqué notre domaine, fait part de propositions de certains didacticiens et soumet certaines activités applicables surtout à des élèves des niveaux **débutant** et **intermédiaire**.

Sélection du vocabulaire à enseigner

Approche traditionnelle
Les auteurs de manuels en assuraient la sélection.

Méthodes audio-visuelles et audio-orales
Des critères de fréquence prévalaient au choix du vocabulaire à enseigner (Le Français fondamental).

Approche communicative
Cette approche nous a pourvu d'une liste (Le Niveau-seuil) qu'elle considère comme « arbitraire et subjective ».

Galisson propose que le vocabulaire soit sélectionné à partir de « thèmes de prédilection » déterminés par la classe ou encore selon des « thèmes d'usage » qui répondent à un besoin pratique (exemple : vocabulaire de l'hôtellerie pour un touriste). Dans les faits, écrit-elle, les enseignants puisent à toutes les sources mises à leur disposition et, en plus, y adjoignent leur propre éventail de mots.

Regroupement du vocabulaire à des fins pédagogiques

Grammaire-traduction : par centre d'intérêt.

Méthodes audio-visuelles et audio-orales : par situation.

Approche communicative : par notions découlant des fonctions.

Galisson : par thèmes, tel que vu précédemment.

Holec : « selon les caractéristiques internes du lexique et l'analyse en composantes de sens », priorité accordée aux verbes.

Proposition de M. Nemni
- Présenter autant que possible le vocabulaire en situation ou, pour le moins, en contexte.
- Enrichir le vocabulaire à l'aide de listes par centre d'intérêts.
- Utiliser une approche cognitive (c'est ainsi qu'elle qualifie la proposition de Holec).

Présentation du nouveau vocabulaire

Elle reprend les propositions de Mackey, Allen et Valette en précisant toutefois qu'aucune technique didactique ne peut garantir l'accès au sens, pas plus celles-là que d'autres qui ont été mises de l'avant. Les enseignants doivent exploiter un mot de diverses façons et l'utiliser à plusieurs reprises pour en faciliter l'apprentissage et la rétention à long terme.

Elle suggère l'utilisation :

- d'objets, de photos, d'images pour expliquer des mots concrets et le recours à des contextes variés pour cerner le champ sémantique des mots ;
- de gestes pour des verbes ou adjectifs concrets ;
- de mots familiers plus ou moins synonymes ;
- de contextes pour amener les élèves à faire des hypothèses sur le sens des mots ;
- de symboles conventionnels (exemple : < = va en croissant).

Elle accepte le recours à la langue maternelle pour expliquer le sens d'un mot mais conteste l'utilité du dictionnaire unilingue, surtout avec des débutants, car pour ces personnes, le dictionnaire bilingue peut mieux expliquer les mots simples. L'on devrait réserver le dictionnaire unilingue pour des élèves de niveau **avancé**.

Activités de réemploi du vocabulaire

Elle déplore que les manuels se contentent de présenter le vocabulaire et offrent peu d'exercices de réemploi. Les mots nouveaux devraient être inclus dans des activités de prolongement si l'on veut que les élèves les retiennent. Selon elle, toute activité lexicale devrait être motivante pour les élèves. Elle suggère les activités suivantes :

- nommer un objet ;
- trouver le mot qui manque ;
- compléter des phrases (synonyme, antonyme, mots de même famille, etc) ;
- répondre à des questions dont on connaît déjà la réponse ;
- répondre à des questions personnalisées ;
- répondre à des questions qui font appel à des connaissances générales aussi bien que linguistiques ;
- mettre des actions ou des situations dans un ordre logique ;
- trouver l'intrus ;
- jeux variés : solitaire, concentration, bataille, associations d'idées, proximité spatiale, parce que..., mots croisés, mots cachés, monsieur et madame, mots tabous.

Elle conclut en avançant cinq critères permettant d'évaluer l'intérêt d'une activité lexicale.

Pons-Ridler, S. « Lexicologie et enseignement du français aux anglophones » dans *Dialogues et cultures*, n° 22, 1981, pp. 39-60.

L'auteure a puisé dans le « patrimoine commun » du français et de l'anglais pour dresser des listes de mots couvrant 17 des 21 pages de son article. Ces mots sont regroupés en cinq catégories.

Liste 1 : mots qui ont la même orthographe dans les deux langues (exemple : agent, agent).

Liste 2 : mots qui se distinguent par un -e final (exemple : adult, adulte).

Liste 3 : mots qui présentent une légère modification suffixale(exemple : activité, activity ; adversaire, adversary).

Liste 4 : mots qui présentent une légère modification du radical (exemple : juge, judge).

Liste 5 : mots dont les préfixes subissent quelques changements (exemple : espace, space ; découvrir, discover).

L'auteure reconnaît que les élèves doivent faire plus d'efforts pour acquérir le vocabulaire d'une langue seconde que pour s'en approprier les structures et que l'apprentissage du vocabulaire devrait s'amorcer avec les mots de ces listes car ils ont le même sens dans les deux langues et que le seul effort exigé est celui de la prononciation. Ainsi, les élèves acquerraient rapidement et facilement un bagage lexical comprenant des centaines de mots.

Ensuite, Madame Pons-Ridler met en évidence les difficultés d'exploitation pédagogique de listes et nous fait part de certaines techniques qu'elle a utilisées.

L'enseignant
- fait travailler la prononciation de plusieurs mots ;
- inscrit d'autres mots de même type au tableau.

Les élèves
- insèrent ces mots dans des phrases ;
- traduisent les phrases produites par leurs compagnons.

L'enseignant
- inscrit d'autres mots de même type au tableau ou des phrases comprenant ces mots.

Les élèves
- traduisent ces mots ou ces phrases.

En plus des cinq listes mentionnées ci-dessus, elle donne un tableau comparatif des suffixes et des préfixes qui devraient permettre aux élèves d'apprendre en comparant les deux systèmes langagiers.

Pothier, M. - A comme... Apprendre du vocabulaire - dans *Le français dans le monde*, n° 163, 1981, pp. 55-56.

Au cours d'une session de perfectionnement, Pothier a proposé à des enseignants l'étude d'un texte complexe selon la méthodologie décrite ci-dessous :

- Chaque groupe de deux enseignants devait étudier une partie du texte, établir une liste des mots inconnus et trouver, à l'aide de dictionnaires, un parasynonyme, un antonyme et une périphrase pour chacun de ces mots.
- Chaque groupe faisait part des résultats de sa recherche lexicale à l'ensemble du groupe.
- Un des deux membres du groupe résumait la portion du texte étudié.
- Pour permettre la mémorisation des nouveaux acquis lexicaux, le jeu suivant leur était proposé :
  - Vingt mots nouveaux étaient inscrits sur des cartes rouges et leurs parasynonymes sur des cartes bleues.
  - Les enseignants devaient jumeler une carte rouge avec une carte bleue.
  - Ensuite, les cartes étaient retournées et le joueur devait choisir une carte rouge, puis trouver au hasard la carte bleue qui portait son parasynonyme. Si on ne le découvrait pas, il fallait remettre les deux cartes à l'envers exactement à la même place en essayant de se souvenir du mot, du parasynonme et de leurs emplacements et on passait à un autre joueur.

L'auteure affirme que les enseignants ont bien aimé le jeu.

Par la suite, elle les a amenés à réfléchir à la façon d'adapter ce jeu pour leurs élèves. Ils ont retenu des « couples » : mot écrit et dessin ; adjectif masculin et féminin ; verbe à l'infinitif et participe passé ; verbe et substantif, etc.

En conclusion, l'auteure fait part des commentaires des enseignants qui considèrent que ce jeu peut aider les élèves, non pas à acquérir des mots nouveaux, mais à les fixer dans leur mémoire en leur permettant d'associer graphie et prononciation ou encore graphie, prononciation et dessin.

Pougatch, M. K. - Des mots pour les dire - dans *Le français dans le monde*, n° 208, 1987, pp. 50-55.

Après avoir démontré la nécessité de la connaissance du vocabulaire dans la poursuite de l'apprentissage de la communication, Madame Pougatch fait ressortir des raisons qui incitent à adopter une approche thématique : elle motive les élèves et favorise une démarche de type communicatif. Elle met en valeur des activités de types ludique et créateur permettant de conscientiser les élèves aux registres de langue et elle privilégie des regroupements sous un même champ sémantique.

L'auteure énumère et exemplifie ensuite des modalités de travail thématique : association, catégorie, parenté (mots de la même famille), complémentarité, cliché, substitution (synonyme, hyperonyme, hyponyme). Elle suggère des techniques à exploiter en classe : simulation et jeux de rôle à l'oral ; exercices portant sur la substitution pour l'écrit.

Pour déterminer les sujets qui seront étudiés, elle suggère aux enseignants de demander à une majorité d'élèves de les choisir ou de faire eux-mêmes la sélection en se référant à la connaissance qu'ils ont de leurs élèves. Ils procéderont ensuite à la constitution du dossier en colligeant des textes oraux et écrits.

Dans la dernière partie de son article, l'auteure conseille un certain nombre d'**exercices permettant l'acquisition du vocabulaire** :

recherche de mots dans un dictionnaire, complétion de tableaux, pairage de mots, recherche de l'intrus, phrase à compléter, exercice à trous, étude de mini-dialogues, classement de mots selon la progression dans l'intensité, recherche d'expressions, de dictons, de proverbes et de définitions, charades, rébus, devinettes ou scrabble simplifié.

Elle suggère ensuite des **exercices pour son réemploi** :

élaboration collective d'une histoire, rédaction de texte variés, simulation de débats télévisés, etc.

Rebuffot, J. - Quel vocabulaire enseigner et comment l'enseigner ? - dans *Didactique en questions*, Beloeil, Les Éditions La Lignée Inc., 1986, pp.145-154.

Dans l'introduction, Françoise Ligier et Louise Varagniolo situent la manière dont on traitait le vocabulaire dans des approches antérieures (traditionnelle, audio-visuelle) et nous rappellent que l'approche actuelle, l'approche communicative, nous a donné des listes de vocabulaire dans le Niveau-seuil mais sans toutefois nous en fournir le « mode d'emploi ».

C'est parce qu'elles sont préoccupées par la question de la sélection et de la pédagogie du vocabulaire qu'elles sont aliées rencontrer un didacticien connu pour connaître sa perception sur le sujet. Elles nous livrent dans cet article les propos tenus par Jacques Rebuffot qui s'inspirent de ceux tenus auparavant par Galisson, Germain et Rivers.

Quel vocabulaire enseigner ?

- D'abord celui qui intéresse les élèves et dont ils ont besoin pour communiquer et l'élargir par la suite.
- Un vocabulaire qui est relié à un contexte.
- Partir de ce que les gens savent en langue maternelle et bâtir sur cet acquis-là.
- Sélectionner un certain lexique pour faciliter l'apprentissage et préparer l'élève au choc de l'inconnu et de l'imprévu quand on utilise des documents authentiques.
- Sélectionner un vocabulaire en vue du développement d'habiletés réceptives et un pour les habiletés de production.

Comment l'enseigner ?

- **Enseigner** le sens des mots mais **surtout l'emploi des mots**. Un dictionnaire unilingue peut être utile car il fournit plus d'exemples d'emploi qu'un dictionnaire bilingue.
- Recourir à la traduction pour faire gagner du temps et pour aider à mieux comprendre des faits culturels difficiles à cerner.
- Faire créer un autodictionnaire par les élèves où ils noteraient non seulement le sens des mots mais aussi l'emploi en leur fournissant des techniques (il reprend la démarche de Galisson décrite précédemment).
- Recourir à des exercices tels que : repérage de mots dans un texte, manipulation ou substitution de mots, recherche de synonymes, construction de tableaux de familles de mots d'après des critères établis (similarité, le tout et la partie, l'attribut ou la qualité, la proximité, la conséquence, la causalité), recherche de définitions, recours à la paraphrase, étude des champs sémantiques, test de closure, construction de tableaux de mots amis plutôt que de faux-amis, explication du sens cachés de mots, étude des rapports que les mots entretiennent entre eux et des liens qui unissent mot et culture, recourir à la technique de l'objectivation.

Richards, J. C. « Lexical Knowledge and the Teaching of Vocabulary » dans *The Context of Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp. 176-188.

Se basant sur des résultats de plusieurs recherches, Richards énumère et étaye huit postulats de base à considérer si l'on s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire.

1. Un locuteur natif continue à augmenter son vocabulaire alors qu'il fait peu d'acquisition syntaxique nouvelle à l'âge adulte.
2. Connaître un mot signifie connaître le degré de probabilité de rencontrer ce mot dans un texte oral ou écrit. Pour plusieurs mots, nous savons aussi le genre de mots qui peut être associé à celui-ci.
3. Savoir un mot veut dire qu'on connaît les limites de l'usage de ce mot selon les variations de fonction et de situation.
4. Connaître un mot signifie connaître le comportement syntaxique associé à ce mot.
5. Savoir un mot signifie que l'on a une connaissance de la forme sous-jacente de ce mot et des dérivations que l'on peut en faire.
6. Savoir un mot signifie que l'on a une connaissance des associations de ce mot avec les autres mots de la langue.
7. Connaître un mot signifie connaître la valeur sémantique de ce mot.
8. Savoir un mot signifie connaître différents sens attribués à ce mot.

De ces principes, il tire les conclusions qui suivent, sur le plan pédagogique.

Postulats 1 et 8

Le vocabulaire devrait être une composante importante d'un programme de langue surtout aux niveaux **intermédiaire** et **avancé** si l'on veut développer chez les élèves un vocabulaire productif.

Postulat 2

Les élèves devraient être préparés à établir des asso-

ciations entre un mot et un autre mot ou un groupe de mots avec lesquels il peut être associé.

Postulat 3
Les élèves doivent être familiarisés avec l'emploi des mots selon les registres de langue et selon la spécificité de l'habileté, langue orale ou écrite.

Postulat 4
Proposer des exercices dans lesquels les élèves se familiarisent avec l'entourage syntaxique de mots.

Postulat 5
Enrichir le vocabulaire par l'étude des mots ayant des préfixes, des suffixes similaires.

Postulat 6
Les élèves devraient apprendre à discriminer l'emploi des mots. Des exercices du genre « Chercher l'intrus », « Trouver le mot qui convient à une définition », « Trouver l'hyperonyme ou l'hyponyme », « Identifier les situations où l'usage d'un mot est plus approprié qu'un autre » les initient à le faire. Ils devraient pouvoir établir des liens entre un mot et d'autres : liens phonétiques, sémantiques.

Postulat 7
À l'aide de tests de closure, amener les élèves à reconnaître les diverses connotations d'un mot.

Rinvolucri, M. « Apprendre les mots... » dans *Le français dans le monde*, n° 172, 1982, pp. 49-50.

Lors d'une enquête réalisée en Angleterre, des élèves d'une école de langues ont révélé qu'ils apprenaient des mots en écoutant et en lisant et reprochaient à leurs enseignants d'accorder beaucoup d'importance à la grammaire et à la phonétique et « de ne rien faire de systématique à propos du vocabulaire ».

C'est pour répondre aux besoins exprimés par ces élèves que l'auteur propose ensuite trois exercices qu'il a conçus en collaboration avec John Morgan. Le principe pédagogique retenu est que l'élève tire avantage à être confronté à deux types de textes : le sien (il fait des hypothèses sur le texte) et par la suite un texte d'appui grâce auquel il peut vérifier ses hypothèses.

Premier exercice - Prévoir un texte
À partir de mots, inviter les élèves à faire des hypothèses sur le type de texte ainsi que sur son contenu.

Deuxième exercice - Prévoir des mots
Fournir un sujet aux élèves et leur demander d'imaginer les douze à quinze mots clés que l'on pourrait trouver dans un texte qui porterait sur ce sujet. Il donne l'exemple d'une publicité pour la pipe.

Troisième exercice - À quoi renvoient les mots ?
Donner une liste de mots aux élèves et leur demander de les classifier dans un diagramme selon deux domaines (exemple : psychiatrie ou éducation).

Tréville, M.C. « Faut-il enseigner le vocabulaire de la langue seconde » dans LeBlanc, R. et al. (rédacteurs), *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1989, pp. 159-182.

Dans un premier temps, elle présente un bref historique de la place du vocabulaire dans diverses approches. La plus récente, l'approche communicative, a négligé l'aspect du vocabulaire tout en prétendant répondre aux besoins des élèves qui doivent connaître un certain nombre de mots pour communiquer. Dans les approches antérieures, écrit-elle ensuite, l'on s'est surtout préoccupé de la sélection du lexique plutôt que de la manière de l'enseigner (« grammaire-traduction », méthodes audio-orale et audio-visuelle).

Puis, elle passe en revue diverses positions théoriques en ce qui a trait à « l'influence de la pédagogie sur le progrès de l'apprenant... » (Terrel, Krashen, Bibeau, Long, Besse, Vanpatten, Richards) pour ensuite accorder beaucoup d'importance à Crow qui s'est particulièrement intéressé au vocabulaire et qui a constaté le manque d'ouvrages de recherche sur le sujet ainsi que la nécessité d'adopter des méthodes pédagogiques différentes selon que l'on veuille agir sur l'acquisition d'un vocabulaire actif ou d'un vocabulaire passif.

Elle affirme son intérêt pour l'acquisition du vocabulaire passif et elle fait état des recherches faites sur le sujet en matière de sémantisation (inférence contextuelle et rappel du champ sémantique) et de rétention (qui permet le rappel des mots appris, au fur et à mesure des besoins) en excluant tout le domaine de la réutilisation qui fait partie du bagage actif.

Sémantisation

- « Faire décoder le sens des mots en exploitant le contexte. »
- Présenter le sens des mots nouveaux selon des techniques plus ou moins directes pour éclairer le contexte et aller vers une compréhension globale du texte.

Rétention

- Exploiter des mots amis (mots congénères).
- Exploiter des substantifs plutôt que des verbes et des adjectifs car ils sont plus faciles à apprendre.
- Représenter visuellement les mots quand cela est possible.
- Faire répéter.
- Faire regrouper les mots par aire sémantique.
- Faire réciter des listes de mots.
- Faire établir les liens sémantiques entre les mots.
- Faire associer idée et mot.

Elle termine en précisant que les enseignants peuvent toujours exploiter les listes de fréquence qui prédéterminent le vocabulaire mais en les considérant comme étant non limitatives, comme c'était le cas dans les approches précédentes. Elle considère qu'il y a place pour un enseignement du vocabulaire « aléatoire » (celui qui survient au hasard des textes) ainsi que du vocabulaire planifié (repéré dans les textes à des fins pédagogiques déterminées).

Vigner, G. « Exercices et apprentissage du vocabulaire » dans *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette, 1984, pp. 97-105.

Dans ce chapitre de son livre, l'auteur présente un historique assez bref de la façon dont la didactique des langues secondes a abordé l'enseignement du vocabulaire pour ensuite jeter les jalons de nouvelles pistes de réflexion.

Au fil des ans, dans les diverses approches, l'enseignement du lexique a fait l'objet de positions opposées, pour ne pas dire contradictoires, attribuables selon lui aux principes théoriques dissemblables qui ont donné naissance aux approches et aussi à cause du peu de recherches dans le domaine lexical.

En s'inspirant des travaux récents réalisés sur l'analyse du discours ainsi que dans le champ de la sémantique théorique, l'auteur voudrait que l'on examine l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire dans une perspective plus globalisante qui tiendrait compte des découvertes faites dans ces deux champs de notre discipline.

Wilczynska, V. « Un dictionnaire de faux-amis : pour quoi faire ? » dans *Le français dans le monde : recherches et applications, Lexiques*, 1989, pp. 179-187.

Par faux-amis, qu'il nomme **amis pervers** et qu'il regroupe en trois classes, il entend ici des mots qui présentent des similitudes sémantiques dans deux langues (ici, il s'agit du polonais, langue maternelle et du français, langue seconde). Ces mots, la plupart du temps, induisent les apprenants en erreur et ils sont difficiles à enseigner et à apprendre car « ils se prêtent mal aux procédures de découverte personnelle et d'enseignement communicatif ».

C'est pourquoi, l'auteur propose que ces mots fassent l'objet d'auto-apprentissage chez des élèves adolescents ou adultes des niveaux **intermédiaire** et **avancé** à l'aide de l'élaboration d'un dictionnaire personnalisé dont il fait valoir les avantages et dont il fournit le modèle.

1. Inscrire le mot en langue maternelle.
2. Indiquer la nature de la difficulté en langue seconde.
3. Fournir des exemples en langue maternelle.
4. Traduire les exemples en langue seconde.
5. Indiquer des contre-exemples en langue seconde.
6. Traduire des contre-exemples en langue maternelle.
7. Donner d'autres sens de contre-exemples en langue seconde.
8. Traduire ces contre-exemples en langue seconde.

...

Livres

Allen, V. F. *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press, 1983.

L'auteure fournit tout d'abord des raisons pour lesquelles les programmes de formation des enseignants des années 1940 à 1970 accordaient peu d'importance au vocabulaire et explique la place de choix qu'il tend à occuper maintenant dans leur élaboration.

Dans les neuf chapitres qui suivent, elle présente divers moyens facilitant aux enseignants l'enseignement du vocabulaire et favorisant l'apprentissage du vocabulaire par des élèves de niveaux débutant, intermédiaire et avancé.

Niveau débutant

- Emploi des moyens utilisés par les adultes pour faciliter l'apprentissage de la langue maternelle chez l'enfant.
- Sélection des mots en fonction des choses et des personnes qui font partie de l'univers des élèves.
- Présentation des mots en contexte avant de proposer des exercices mécaniques.
- Jeux variés : devinettes, actions physiques en réponse à des directives (la méthode par le mouvement), illustrations visuelles de mots.
- Recours à la langue maternelle si nécessaire.

Niveau intermédiaire

- Élargissement du vocabulaire des élèves à partir de leurs acquis.
- Communication dans la langue seconde.
- Familiarisation à la consultation des dictionnaires.
- Travail sur les mots congénères (mots amis).
- Élaboration d'un autodictionnaire dans lequel les élèves classifient les mots rencontrés selon des thèmes donnés.
- Jeux variés : devinettes, le jeu de l'animal, etc.
- Stimuli visuels représentant des situations et élaboration de dialogues.
- Réalisation de tâches en sous-groupes.
- Lecture de textes simplifiés.
- Mots-croisés.
- La méthode par le mouvement avec des structures grammaticales plus complexes et de[illegible] vocabulaire plus avancé que pour un débutant.
- Construction de dialogues à partir de la d[illegible]ption d'une situation.
- Apprentissage de l'emploi des mots en situation authentique.

Niveau avancé

Ces cours doivent préparer les élèves à l'emploi des mots utilisés par les locuteurs natifs et les aider à devenir autonomes dans leur apprentissage grâce :

- à la familiarisation avec le dictionnaire bilingue d'abord et ensuite avec le dictionnaire unilingue ;
- à la sensibilisation aux différentes fonctions des mots (exemple : substantif dans une phrase, verbe dans une autre) ;
- à la recherche de mots d'une même famille ;
- au travail sur les préfixes et les suffixes ;
- à la lecture d'un texte motivant ;
- à la correspondance avec des locuteurs natifs ;
- à des résumés de lecture ;
- au travail sur les paraphrases ;
- à la rédaction en groupe ;
- à la rédaction d'un journal de classe ;
- à des exercices de simulation ;
- à des jeux de rôle ;
- à la rédaction de dialogues situationnels et fonctionnels.

Dans le dernier chapitre, l'auteure traite de la sélection du vocabulaire. Selon elle, celui-ci devrait être choisi à partir des besoins des élèves et des moyens mis à la disposition des enseignants pour vérifier les acquis sur le plan du vocabulaire.

Boudreau, R. et al. *La pratique du vocabulaire*, Montréal, Guérin éditeur limitée, 1989.

Les six cahiers de cette série, élaborés par un groupe d'enseignants sous la direction de Philibert Landry et de Clarence Légère en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick s'adressent à des élèves du secondaire.

Chaque cahier porte sur un certain nombre d'unités thématiques (exemple : les sports, l'école, etc.).

Après la lecture d'un texte authentique qui permet d'aborder l'unité, les élèves prennent part à une activité qui porte sur la compréhension du texte et à divers exercices relatifs au vocabulaire faisant appel à des [illegible]s variées : recherche de vocabulaire analogique d'une même famille, de définition -> mot, de mot -> définition, formation de mots, synonymes, antonymes, préfixes, suffixes, tests de closure, jeux, etc. Chaque unité se termine par une liste des mots étudiés dans l'unité.

Fletcher, J. et al. *Des mots pour l'écrire*, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1988.

Ce cahier d'activités s'adresse à des élèves de l'enseignement collégial et universitaire et vise l'amélioration de la compétence écrite. De plus, il est destiné à permettre aux élèves de devenir autonomes dans leur apprentissage de la langue écrite.

Il est divisé en cinq sections : Des mots pour décrire, Des mots pour raconter, Des mots pour argumenter, Des mots pour correspondre, Des mots pour résumer. Chacune de ces sections est subdivisée en un certain nombre de leçons qui offrent toutes des exercices variés portant sur la grammaire, les anglicismes, le vocabulaire et la stylistique.

On y retrouve les exercices lexicaux énumérés ci-dessous.

Recherche de synonymes ; de parasynonymes ; d'antonymes ; de définitions de mots, locutions et expressions ; de mots d'une même famille ; de termes précis ; de locutions verbales, de pléonasmes, de mots complémentaires.

Explication de mots, d'expressions et de locutions.

Complétion de phrases et de textes par des mots, expressions ou locutions.

Rédaction de phrases et de textes.

Association mot-mot, mot-concept et mot-contexte, mot-registre de langue.

Classement des mots par aire sémantique, par fonction dans une phrase, un texte et dans le discours.

En plus du vocabulaire général de la langue française, les exercices portent sur des canadianismes, le lexique scolaire et celui des affaires.

À la fin du cahier, plusieurs tableaux reprennent certains points traités dans les leçons.

Gairns, R. et S. Redman. *Working with Words: a Guide to Teaching and Learning Vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

Les auteurs disent, dans leur préface, vouloir procurer aux enseignants des pistes pour la sélection des éléments de vocabulaire à traiter en classe et surtout leur fournir des moyens destinés à favoriser l'enseignement et l'apprentissage, en partant du principe que les humains apprennent en pratiquant (*learning by doing*). Ils y font aussi la distinction entre l'apprentissage d'une langue en milieu naturel et l'apprentissage en milieu scolaire pour conclure qu'à cause notamment du temps limité d'enseignement, il est important que les enseignants choisissent judicieusement les éléments de vocabulaire à exploiter, selon les sources disponibles et des critères qu'ils déterminent.

C'est dans la deuxième partie du livre que les auteurs font connaître les principes émanant surtout d'une approche traditionnelle qu'ils ont retenus.

Les autres parties du livre sont consacrées à la description d'exercices variés et de techniques auxquels les enseignants peuvent avoir recours pour aider les élèves dans la découverte du sens des mots.

Enfin, la dernière partie examine le traitement du vocabulaire dans du matériel didactique.

Galisson, R. *Des mots pour communiquer*, Paris, CLÉ International, 1983.

Tout d'abord, l'auteur dit s'intéresser à la mise au point de « procédures d'accès à l'usage des mots » car il considère que l'acquisition du vocabulaire est plus une tâche réservée à l'apprenant qu'à l'enseignant.

Il s'inscrit ensuite dans le courant de l'approche communicative en ce sens qu'il adhère à ses fondements et qu'il reconnaît l'intérêt de l'exploitation de documents authentiques, qu'il appelle « matériaux sociaux », pour initier les élèves à la langue et à la culture inhérente à la langue qu'ils apprennent. Cependant, il marque son opposition à l'exploitation des listes de mots prédéterminés, comme celles du Niveau-seuil.

Sur le plan méthodologique, il suggère que les enseignants fournissent des moyens aux élèves pour qu'ils soient en mesure « de fréquenter assidûment des énoncés définitoires et d'élaborer eux-mêmes leur dictionnaire de mots et de locutions figuratives ».

Il élabore moins sur le premier moyen mais livre, dans le deuxième chapitre, une démarche en plusieurs phases et étapes (en annexe) pour lesquelles il fournit des exemples en ce qui a trait au dictionnaire personnalisé.

Pour ce qui est des locutions figuratives, il suggère, dans le dernier chapitre, - l'élaboration d'auto-dictionnaires d'encodage et de décodage de ces locutions - et établit une typologie d'exercices et d'auto-exercices. Cette dernière méthodologie s'adresse à des adolescents natifs et à des adultes étrangers.

Morgan, J. et M. Rinvolucri. *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

Les auteurs ont orienté les activités présentées dans ce livre vers le processus (démarche d'apprentissage) plutôt que vers le produit (vocabulaire) parce qu'ils conçoivent l'apprentissage des mots comme étant la résultante d'un processus relationnel. Selon eux, pour apprendre un mot, il faut pouvoir établir des liens personnels avec ce mot et de ce fait, être sensibilisé aux divers facteurs qui peuvent influer sur les rapports que l'on entretient avec un mot. Ces facteurs sont liés à la sonorité du mot, les sensations physiques de sa prononciation ; sa représentation visuelle, ses association sémantiques et syntaxiques, ses connotations, les divers contextes dans lesquels on rencontre ce mot, etc.

Ils conçoivent aussi que pour apprendre les mots d'une langue il faut être capable d'en explorer les divers sens grâce au travail personnel, au travail en classe et au travail en sous-groupes et grâce à des recherches dans divers types de dictionnaires et de livres de référence.

On y trouve des exercices :

- de prélecture qui visent à préparer les élèves à la lecture de textes variés ;
- à compléter en cours de lecture, la lecture étant subordonnée ici à l'apprentissage du vocabulaire ;
- d'association entre les mots et leurs représentations visuelles ;
- de classification des mots (thème, cause ou effet, association, etc.) ;
- portant sur la valeur affective accordée aux mots ;
- familiarisant à l'utilisation des dictionnaires bilingues et unilingues et des livres de référence ;
- facilitant la révision des mots appris par la méthode d'élaboration d'un dictionnaire personnalisé ou les mots sont emmagasinés de plusieurs façons (visuellement, graphiquement, etc.).

Dans ce livre, chaque activité est bien circonscrite : niveau de compétence, temps, travail préparatoire, déroulement, exemples et parfois des variantes de l'activité initiale.

Thomas, B. J. *Advanced Vocabulary and Idiom*, Londres, Edward Arnold, 1989.

Voici un cahier destiné à des élèves de niveaux **intermédiaire** et **avancé** qui veulent améliorer leur connaissance du vocabulaire de la langue anglaise et en apprendre l'usage. Les exercices proposés portent pour la plupart sur des mots en contexte dans des discours variés, sont liés à une multitude de thèmes et exploitent des techniques variées.

Dans l'introduction, l'auteur précise que les exercices de ce livre ne devraient pas être considérés comme mécaniques mais plutôt comme un groupe d'activités à réaliser et dont il faut discuter en sous-groupes en classe. Certains peuvent même servir de devoir à faire à la maison.

Type d'exercices

- tests de closure ;
- regroupement par aire sémantique ;
- définition de mots, de groupes de mots ;
- association de mots, de groupes de mots ;
- explication
  - de mots, de groupes de mots,
  - d'expressions indiquant la situation, la forme et la grandeur ;
- description/identification de mots, de groupes de mots ;
- recherche d'hyperonymes, d'hyponymes, d'homophones ;
- étude de préfixes, suffixes, mots-amis, faux amis ;
- réécriture de phrases ;
- transformation de phrases (exemple : du singulier au pluriel), etc.

Wallace, M. *Teaching Vocabulary*, Heinemann Educational Books Ltd, 1982.

Wallace fait ressortir, dans le premier chapitre, la complexité de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue et indique certains traits qui permettent à un enseignant de reconnaître que des élèves ne le maîtrisent pas pour ensuite définir ce qu'il entend par « connaître un mot ». Il nous communique, dans le chapitre suivant, les principes que les enseignants devraient retenir et qui découlent de sa perception de ce que signifie « connaître un mot » :

- préciser les objectifs ;
- définir la quantité des nouveaux mots à faire acquérir ;
- déterminer les besoins des élèves ;
- présenter les mots aux élèves à divers moments et sous des formes variées ;
- présenter les mots dans des phrases et des situations significatives ;
- reconnaître que l'apprentissage du vocabulaire de la langue seconde est différent de celui de la langue maternelle (situation d'apprentissage, temps) et trouver des moyens pour pallier ces différences ;
- amener les élèves à découvrir le sens des mots à l'aide du contexte.

Ensuite, dans le troisième chapitre, il fait des propositions de procédés auprès d'élèves possédant des compétences différentes. Au niveau **débutant**, l'enseignant devrait commencer par enseigner des mots utilitaires en faisant appel aux acquis des élèves à l'aide de la répétition, d'exercices mécaniques. Pour vérifier les acquis, il peut demander aux élèves de traduire des mots dans leur langue maternelle ou de les expliquer avec les mots qu'ils connaissent dans la langue seconde. Il est important, dit-il, que ces élèves établissent des liens entre les mots et les sens des mots en ayant recours à des stimuli visuels. À l'enseignement collégial et universitaire, il conseille que la lecture soit le véhicule à travers lequel se fasse l'acquisition du vocabulaire.

Le quatrième chapitre présente différentes façons de présenter le vocabulaire en contexte et des moyens pour en favoriser la rétention (prise de note, mémorisation).

Des exercices pour la salle de classe font l'objet des chapitres 5 (sens des mots) et 6 (forme des mots). Le chapitre 7 est consacré à des jeux et des tests de vocabulaire. Le chapitre 8 traite des locutions figées et des verbes comprenant plusieurs éléments. Finalement, en annexe, le livre offre des suggestions de lecture et d'activités pour chacun des huit chapitres ainsi que la clé de correction des exercices des chapitres 5 et 6.

* * *

Annexe

Modèle de grille d'indiciation énonciative (Galisson)

Références linguistiques

Mot-vedette : _____

Itinéraire de prospection

Saisie des matériaux de base : la table de concordance

- Découpage des contextes utiles
- Mise en colonne du mot-vedette

Classement des contextes : le concordancier

- Traitement sur ce qui précède (le mot-vedette d'après la « nature » des cooccurrents proximaux)
- Traitement de ce qui suit

Mise au jour des distributions : le cooccurrencier

- Regroupement des cooccurrents d'après leur « fonction »
- Analyse formelle des cooccurrents : les groupes binaires
- Analyse sémantique des cooccurrents : les labels paradigmatiques
- Construction des paraphrases distributionnelles

Saturation des références : l'auto-dictionnaire personnalisé

- Construction des paraphrases définitoires
- Recherche des équivalents maternels de valeurs d'emploi
- Élaboration des micro-systèmes homoformels et hétéroformels
- Relevé des informations dictionnairiques complémentaires

Galisson, R. *Des mots pour communiquer*, Paris, CLÉ International, 1983, p.74.

FIN